Éducation comparée / nouvelle série, n°21, pp 9 - 27

## Introduction

# De la lutte pour donner sens au monde Jeux d'acteurs en éducation religieuse et trajectoires émancipatrices de jeunesse

**Sophie Lewandowski**
**Institut de recherche pour le développement (IRD)**
**Université Aix Marseille**
**Laboratoire Population Environnement Développement (IRD-AMU)**
**Marseille**
**France**
**et**
**Robin Cavagnoud**
**Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP),**
**Pérou**

La question de l'enseignement religieux à l'école a été posée dès la structuration du système scolaire dans sa configuration de masse dans les pays occidentaux, dans sa diffusion par le biais de la colonisation dans différents pays et dans son développement non sécularisé dans d'autres. Si la tendance au XIX$^{e}$ et XX$^{e}$ siècles a été à une sécularisation de l'enseignement dans de nombreux Etats, le début du XXI$^{e}$ siècle semble révéler au contraire le retour ou le déploiement de l'enseignement de la religion et de la spiritualité dans des écoles et divers dispositifs de formation.

L'essor de l'enseignement religieux touche les pays non hégémoniques sous des formes très variées : du développement de l'enseignement arabo-islamique (Gandolfi, 2003, Lewandowski, Niane, 2012) et de l'enseignement privé catholique en Afrique subsaharienne (Lanoue, 2004), à la valorisation des cosmogonies des spiritualités autochtones en Amérique Latine (Lewandowski, 2015a et b) et en Asie

(Sundar, 2002), en passant par le redéploiement et la diversification de l'enseignement religieux dans certains pays européens (Mathieu, Willaime, 2005).

Le numéro entend ainsi interroger les contours et les enjeux pour la jeunesse de ce « retour de Dieu » (Charlier, 2002) dans les structures d'enseignement, ainsi que les espaces de formation diversement formalisés. Quels sont les objectifs du déploiement des offres d'enseignements confessionnels ? Comment les jeunes se saisissent de ces dispositifs, de ces savoirs et de ces croyances à « l'âge de la quête » (Lefebvre, 2010) dans leurs trajectoires d'apprentissage et de vie ?

Le numéro présente six études de cas en Afrique, en Amérique latine, et en Europe méditerranéenne. Il interroge l'usage de la religion comme force de domination ou au contraire d'émancipation de « cadets sociaux » par leur âge ou leur position sociale.

## I - Donner sens au monde : rapports de force et émancipation en éducation

### *Les religions, systèmes d'interprétation et d'action sur le monde*

« La religion présent(e) un intérêt non pas dans sa singularité, mais dans ce qu'elle présente comme universel en tant qu'expérience humaine » (Meunier, 2007, p. 23). En effet, les religions et les croyances contribuent - parmi d'autres éléments - à nourrir deux besoins fondamentaux des groupes humains : donner du sens au monde et vivre en collectivité.

Dans les pays ayant connu un fort développement économique dès le 19ème siècle, l'industrialisation et l'urbanisation se sont accompagnées historiquement d'un « désenchantement du monde » (Gauchet, 1984) où les croyances religieuses et magiques ont reculé face aux explications scientifiques du monde. Les systèmes de production d'interprétation du monde se sont alors déplacées hors de la sphère religieuse au profit des domaines de la science, de la technique et de l'économie matérialiste. Ce modèle faisant faillite tant d'un point de vu social qu'écologique et symbolique, un mouvement de balancier s'opère en faveur des sphères religieuses.

Dans les pays en voie de développement et dans les pays plus marginalisés des continents tôt industrialisés, la rupture avec le religieux et le magique à proprement parler soit n'a pas eu lieu, soit

s'est effectuée à des degrés très variables. Nous verrons dans ce numéro que les fois musulmanes et chrétiennes ont non seulement perduré, mais se sont aussi renforcées notamment pour servir la cohésion sociale face à l'altérité (colonisation, regroupement régional, etc.).

***Education religieuse, références et normativités***

Si l'être humain est « un animal qui projette du sens dans l'univers, grâce au langage, à des systèmes de symbole, et à des institutions », cette projection de sens présente conjointement un versant cognitif et un versant normatif (Gilbert Vincent Cité par I. Grellier, 1994, p. 71). L'éducation formelle et non formelle représente un espace privilégié de luttes de représentations du monde et de normes entre acteurs dominants. La captation du pouvoir de définir le réel a longuement été exploré en sociologie de l'éducation notamment dans la mouvance bourdieusienne y compris dans ses déclinaisons internationales. Et des travaux récents ont souligné combien l'enseignement du religieux en milieu scolaire constitue aujourd'hui une « concurrence de discours de vérité à l'école » : dans une époque où le savoir scientifique n'a pas réussi à se libérer complétement des conditionnements sociaux et politiques (Latour), les systèmes éducatifs tentent de concilier la science, la religion, l'opinion et la tradition (Croché, 2014).

La science et la religion entretiennent des relations très hétérogènes dans le système éducatif. Wolfs et al. (2013), montrent que ces rapports peuvent être hiérarchiques : tantôt c'est la religion qui constitue la référence (la foi prime sur la raison, ou bien offre un prisme de lecture au monde), tantôt c'est la science (prééminence de la raison sur la croyance, ou bien recherche du divin au travers du prisme de la science). Ils soulignent également que science et religion peuvent entretenir des relations plus horizontales : soit en séparant les registres de références (ayant chacun son autonomie), soit en recherchant une alliance (complémentarité entre science et croyances religieuses). Ces rapports verticaux et horizontaux entre science et religion en éducation sont corrélés d'une part aux questions de l'éducation morale, éthique et civique (Bouchar 2006) ; et d'autre part, à celles de l'enseignement de la philosophie, de l'épistémologie et de l'histoire

des civilisations. Ils mettent en jeu les problématiques de l'identité, du rapport à l'altérité et de la diversité culturelle.

Ainsi, les recherches présentées par Malet et Soëtard (2010), montrent la place du religieux dans la construction des identités : utilisée comme un système de domination ou de replis, l'éducation religieuse peut également servir d'ancrage et de sécurisation propice au dialogue interculturel. Dans la même logique, le rapport REDCO (2006) montre qu'une grande partie de la jeunesse européenne entretient un rapport au monde moins laïque que la génération précédente, plus intéressé par la religion et en même temps plus ouvert à la diversité. Les études de cas que nous présenterons ici dans les pays non hégémoniques nuancent également la vision selon laquelle l'éducation religieuse est essentiellement porteuse de conflits et d'aliénation.

***L'éducation religieuse, entre conditionnements et empowerment ?***

Dans ce numéro, nous interrogerons l'éducation religieuse en termes de capacité d'*empowerment* de l'individu et des groupes sociaux. La notion d'*empowerment* nous semblent judicieuse en éducation dans le sens où la notion articule deux dimensions : « celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder » (Bacqué, Biewener, 2015, p. 6). Si le mot a été galvaudé et instrumentalisé par différentes idéologies politico-économiques (notamment libérale et néolibérale), il reste pertinent dans son acception initiale où l'émancipation individuelle et collective est pensée au service d'une transformation sociale.

Dans le domaine éducatif, cette émancipation passe par un processus dialectique d'apprentissage horizontal et conscient tel que le définissait déjà Paolo Freire dans sa pédagogie de l'opprimé (1968 traduit en français en 1974), et sa pédagogie de l'autonomie (1997). Comme le souligne Monteagudo, l'un des grands apports de Freire – figure atypique chrétien et marxiste à la fois, pédagogue « du tiers monde » - a été de montrer, « la nature politique de l'éducation, sans néanmoins accepter l'idée que l'éducation constitue un pur instrument de reproduction sociale et culturelle » (Monteagudo, 2002, p. 11). C'est dans ce sens que nous choisissons d'interroger l'éducation religieuse : si cette dernière a longtemps servi la reproduction de systèmes de

domination, peut-elle dans certaines de ses recompositions actuelles favoriser la conscientisation ?

Bien qu'elle ait fait l'objet de nombreux débats et ait été abandonnée par différents auteurs (dont Freire au milieu des années 90), la notion de conscientisation nous semble utile dans le contexte néolibéral actuel d'hyper-réactivité laborale et consommatrice. Nous définirons ici la conscientisation comme une conjugaison de connaissance, de posture compréhensive et d'esprit critique sur soi, la société et le monde. Elle permet aux individus et aux groupes sociaux une forme d'émancipation qui accroit leur pouvoir de pensée, de posture et d'action.

Aujourd'hui, « l'homme pluriel » se meut dans des univers sociaux dont il peut en partie s'affranchir du fait de la multiplicité de ses espaces sociaux, de ses capacités à rationaliser et des aléas des processus de transmission des habitus (Lahire, 1998). Dans ce contexte, certaines modalités d'éducation religieuse peuvent-elles permettre aux jeunes générations de développer la conscience de la multiplicité de leurs appartenances et de leurs conditionnements ? Les postures adoptées par les acteurs d'éducation à ce sujet et leur volonté que cette dernière soit émancipatrice dépendent étroitement de la représentation de ce que la personne doit être dans le monde social, ainsi que de la place et du rôle de l'enfance dans celui-ci.

## II - Les trajectoires de l'enfance face aux croyances : entre poids des systèmes et *agency*

### *Construction culturelle de l'enfance et éducation religieuse*

La variation de l'idée d'enfance, au sens large[1], et du rôle des enfants entre les espaces culturels à travers le temps est un axe majeur dans l'approche scientifique de cet âge de la vie appartenant à l'histoire moderne (Ariès, 1973, Becchi et Julia, 1998). Dans cette perspective, la sociologie et plus largement les sciences sociales associent la construction de l'enfance aux évolutions sociales et culturelles (Cavagnoud, De Suremain, La Riva Gonzales, 2013). Elles proposent de penser cette étape de la vie, au-delà du développement biologique

1 C'est-à-dire dépassant le groupe d'âges de la petite enfance (0-5 ans) et de l'enfance à proprement parler (6-11 ans) pour rassembler toute l'étape de la vie précédant la jeunesse.

et cognitif, en termes d'acquisition de valeurs, de savoirs et de compétences par le biais de la socialisation, notamment à travers les entourages de l'éducation et de la religion qui peuvent être étudiés conjointement ou séparément à partir des institutions qui leur sont propres.

La notion de *construction socioculturelle de l'enfance* a en particulier été théorisée par Allison James et Alan Prout (1997, 1998), et Chris Jenks (1996). Une série de variables illustre l'hétérogénéité dans l'expérience et la manière d'*être enfant* entre les cultures et selon les différences entre les sexes. On peut citer le passage du statut d'enfant à celui d'adulte (Cavagnoud, 2013), la reconnaissance de la place et du rôle des enfants dans les espaces éducatifs, la nature des rapports entre enfants et adultes, l'identité religieuse qui fait parfois coexister des pratiques relevant de croyances distinctes[2], le degré d'autonomie selon l'âge ainsi que les formes de participation sociale et les pratiques des plus jeunes dans leur éducation quotidienne ou dans certains rites et sacrements religieux. Les expériences éducatives autour de la religion, dans ou hors de l'espace scolaire, peuvent d'ailleurs recouvrir un caractère obligatoire ou s'effectuer par choix personnel reflétant le degré d'autonomie des enfants et l'individualisation éventuelle de la pratique religieuse selon l'importance des injonctions de leur entourage dans le but de participer à certains rites ou missions partagés par la communauté.

Selon Jenks, « l'enfance doit être comprise comme une construction sociale, ce qui renvoie à un statut social défini par des limites variant à travers le temps et d'une société à l'autre mais incorporées dans les structures sociales et donc manifestées par des formes particulières de conduite. » (Jenks, 1996, p. 6 et 7). La « pluralité de l'enfance », mise en évidence non seulement entre les cultures mais aussi à l'intérieur d'une même culture, dénote une importante diversification des situations que vivent les enfants non seulement selon la classe sociale, l'âge et le sexe mais également en fonction des formes d'éducation et d'appartenance religieuse. La diversité dans la manière de considérer l'enfance et de vivre l'expérience d'enfant reflète un statut des enfants socialement constitué à travers des images, des représentations et des

2 C'est le cas des enfants du quartier *toba/qom* de Buenos entre l'éducation religieuse catholique et les églises évangéliques, présenté par Mariana García Palacios.

codes (Jenks, 1982 ; Qvortrup, 1993 ; James et Prout 1997) qui se distinguent d'une conception de l'enfance circonscrite à une phase de croissance biologique. Cette approche théorique de l'enfance comme *construction socioculturelle* fournit un cadre d'interprétation des premières années de la vie et peut être envisagée comme un indicateur clé dans l'analyse des continuités et changements que connaissent les sociétés en lien étroit avec les institutions éducatives et religieuses, et notamment par rapport à la construction de l'être social. Elle permet de souligner les limites d'une conception supposée universelle de l'enfance et qui émane en réalité d'ordres moraux (éducatifs et religieux) historiquement et géographiquement situés.

***L'enfant comme acteur social dans l'éducation religieuse***

Par ailleurs, les études actuelles montrent que la considération de l'enfance comme construction socioculturelle est corrélée à la notion d'enfant comme *acteur* (Sirota, 2005 ; Lancy, 2008) prenant part à l'organisation et la configuration de ses espaces de vie, d'apprentissage ou de travail (Cavagnoud, 2011). Les plus jeunes ne sont pas, en effet, des sujets passifs des processus éducatifs et religieux qui les entourent. Cette double conception a permis de faire sortir l'enfance des marges des sciences sociales et de son rattachement exclusif aux domaines de la psychologie pour être considérée comme une composante essentielle de chaque société et culture, en tant qu'acteurs à part entière (Corsaro, 2005).

De fait, il convient ainsi de porter une attention particulière sur la vie sociale des enfants, de les observer dans leurs différents espaces, non comme « la prochaine génération d'adultes mais comme des acteurs sociaux compétents qui jouent un rôle actif dans la manière de donner forme à leur expérience quotidienne » (Thorne, 1993, p. 3 et 12). L'enfant n'est ni un être subissant passivement les événements qui l'affectent conditionnés par le monde social et adulte, ni un être autonome doté d'une capacité stratégique à agir sur son environnement. Cette posture théorique traduite par la notion d'*agency*, inspirée des études anglo-saxonnes, est particulièrement fertile au sujet de la participation des enfants dans les espaces scolaires et religieux. Cette notion est utile à la réflexion sur l'*empowerment* dans le sens où elle fait sortir l'enfance d'un déterminisme dans lequel elle avait été enfermée à la fois par les courants d'analyses essentiellement

orientées sur la force des conditionnements de l'humain, et de ceux qui refusent le statut d'acteur à des êtres considérés en devenir.

La notion d'*agency*, comprise comme une capacité relative d'agir des enfants, permet de prendre en considération les opinions et les attitudes des enfants à partir de l'éducation religieuse qu'ils reçoivent, ainsi que leurs valeurs et leurs positionnements critiques sur la réalité sociale de leur pays et le système éducatif qui les concernent. Leur posture peut alors varier d'une mobilisation passionnée autour des valeurs religieuses, à une distanciation critique vis-à-vis du fait religieux, en passant par un engagement éclairé au service de leurs trajectoires.

## III - De la difficile liberté en éducation

Les textes de ce numéro montrent la complexité des systèmes sociaux dans lesquels s'insère « le retour des Dieux à l'école ». Ils soulignent comment le contrôle social de l'enseignement religieux peut être déclaré ou tacite, et comment les dispositifs et pédagogies alternatifs peinent à contrecarrer les poids systémiques pour favoriser l'*agency* des enfants et des jeunes.

### *L'enseignement religieux comme espace de contrôles sociaux : les écoles coraniques en Afrique*

L'article de Charlier et Panait ainsi que celui de Binaté et Hugon traitent tous deux des jeux d'acteurs dans l'éducation musulmane en Afrique de l'Ouest pour enfants, adolescents et jeunes dans des dispositifs plus ou moins formalisés (écoles coraniques et écoles arabo-islamiques). Charlier et Panait montrent que la mendicité des *taalibés* (élèves des écoles coraniques) fait l'objet au Sénégal d'une lutte multiséculaire entre les familles maraboutiques, d'une part, et le colonisateur puis l'Etat, d'autre part. Ils soulignent l'usage de l'enfance, des familles et de la question religieuse dans cette lutte et de ses compromis qui associent progressivement de plus en plus d'acteurs. Celui de Binate et Hugon montre également comment le développement des écoles arabo-musulmanes (en Cote d'ivoire et au Sénégal) est instrumentalisé au profit d'une construction socioreligieuse d'une part, et de l'augmentation statistique de la scolarisation, d'autre part. De notre point de vue, dans les deux cas, les

enfants -s'ils sont d'une certaine manière acteurs de leurs trajectoires- restent principalement soumis au sein de rapports de force multi-acteurs qui les dépassent largement. Et ce d'autant plus que les familles populaires dont ils sont généralement issus ont été peu ou mal consultées dans les dernières réformes. Dans ce sens, il est possible que l'éducation religieuse ne serve pas ici l'émancipation, mais plutôt un double asservissement à la tradition et à une bureaucratie exogène.

L'exemple de la mendicité des *taalibés* au Sénégal constitue un bon exemple de choix pédagogique soumis à des représentations socio-culturelles de l'enfance façonnées par des modèles opposés qui s'affrontent. En effet, bien que les arguments aient évolué au fil des siècles, la défense de la mendicité des *taalibés* de la part des marabouts s'est globalement articulée autour des valeurs de l'ascétisme, de la piété, de la pauvreté ; tandis que les autorités (coloniales puis étatiques) centrent leur rejet autour de valeurs de travail, de raison (la religion étant perçue alors comme « abrutissante »), de sédentarité (face au « vagabondage » des *taalibés*) et de sécurité. Tandis que les tenants de la mendicité *taalibés* prônent un modèle social communautaire fondé sur l'humilité et la solidarité, leurs adversaires dessinent un modèle étatique où la gestion de l'espace publique est centrale. Les premiers défendent un modèle social où l'enfant idéal est « humble, poli, effacé, résistant et stoïque » (Iba Der Thiam, 2013 cité par Charlier et Panait), sait se sociabiliser et affronter tout type de difficulté ; les seconds avancent une conception où l'enfant doit être protégé dans une société laborieuse où l'on lutte contre la pauvreté (droits internationaux de l'enfance et politiques d'Education pour tous, EPT, depuis les années 90). Dans la première acception, l'apprentissage de la quête spirituelle et des comportement sociaux prédomine ; dans la seconde, ce sont les savoirs et le bien-être qui sont mis en avant.

Dans ces études de cas, les acteurs cherchent surtout au travers de cette question à garder le contrôle sur les familles et le territoire. Si les pouvoirs coloniaux ont commencé à condamner et à lutter ouvertement contre la mendicité (à l'exception de Marty), ils ont très tôt (Jules Ferry), cherché une forme de conciliation et de consensus qui permette de répartir le pouvoir sur les population (« échanges de services »). Aujourd'hui la mendicité est interdite et les *daara* (écoles

coraniques) sont entrées dans une réforme dite de « modernisation » où les curricula restent l'objet de fortes négociations formelles et informelles (place des langues arabes et françaises, horaires d'enseignement religieux). Au Sénégal comme en Côte d'Ivoire, la question de l'enseignement coranique est progressivement sortie de la sphère privée pour devenir une question publique et s'institutionnaliser. Elle s'est également internationalisée avec d'une part, les acteurs de l'EPT, et d'autre part, les réseaux des pays musulmans et la Banque islamique de développement. Nous avons montré ailleurs que cette internationalisation crée un espace décisionnel opaque, multi-acteur et multi-scalaire loin de l'empowerment des jeunes *taalibés* et de leurs familles dans la majorité défavorisées (Lewandowski, Niane, 2012).

***Enseignement religieux et curricula cachés : l'enseignement chrétien en Europe et en Afrique***

Les textes de Odjoussou et de Karachontziti analysent les contenus et la pédagogie d'enseignements chrétiens respectivement en Afrique et en Europe, au primaire et au secondaire. Odjoussou analyse l'enseignement de l'Education physique et sportive (EPS) au Bénin d'après des programmes d'approche par les compétences (APC) et montre que dans l'enseignement catholique, le risque de confessionnalisation de l'EPS est présent. L'institution scolaire fait alors intrusion jusque dans la formation corporelle des élèves. Karachontziti montre que -sous couvert d'acceptation de l'altérité au sein du système européen-, l'enseignement religieux grec maintien les hiérarchies de croyance au profit de la religion chrétienne orthodoxe fédératrice de l'identité du pays. Dans les deux articles, bien que les auteurs n'utilisent pas le terme, un curricula caché se développe dans l'enseignement chrétien : il s'immisce subrepticement dans le rapport au corps des élèves dans le cas béninois, tandis qu'au moyen de jeu de langages et de représentations, il propose une hiérarchisation implicite en faveur de l'orthodoxie chez les jeunes élèves. Ainsi, dans ces textes, c'est le manque de clarté dans l'usage de l'enseignement religieux qui nuit à la conscientisation des élèves et à la possibilité d'accroitre leur marge de liberté.

Dans le cas grec, deux logiques s'opposent : la conception européenne d'un enseignement déconfessionnalisé où la religion est

transférée dans la sphère privée et où le citoyen s'insère dans une région multiculturelle, d'une part ; et l'acception grecque d'enseignements confessionnels obligatoires (1 à 2 heures par semaine du CE2 à la terminale) organisés par la sphère publique (l'Etat conseillé par l'église produit un seul manuel sur tout le territoire) où le citoyen grec trouve son identité dans une double appartenance religieuse et nationale. La logique du gouvernement grec prend ses racines dans l'histoire où la nation Grecque s'est construit par opposition aux musulmans de l'empire ottoman, aux catholiques de l'occident et bien plus tard aux communistes laïc de l'est. La revendication de cette construction par oppositions se retrouve clairement dans les manuels scolaires religieux jusqu'à la réforme de 2003. Ensuite, les discours des programmes et des manuels changent pour laisser place à une vision accordée à l'appartenance de la Grèce à l'Union européenne[3] : les manuels évoquent la construction d'un territoire supranational (Europe), le dialogue œcuménique chrétien et la connaissance des autres religions (juive, musulmane, bouddhiste). Selon Karachontziti, cette apparente ouverture est réduite par une hiérarchisation constante en filigrane en faveur de l'orthodoxie grecque. L'église orthodoxe -officiellement davantage en retrait depuis la dernière réforme- garde un rôle officieux prépondérant dans l'élaboration des manuels, ainsi que dans la vie publique dans le sens où elle est représentée au comité de contrôle des financements européens et remplace en partie l'Etat dans la gestion de la crise financière. De la sorte, on observe ici comme dans les cas africains, une internationalisation des reformes de l'éducation religieuse (ici influence de l'Europe) doublée d'un certain maintien de pouvoir des acteurs nationaux religieux (l'église orthodoxe). Le caractère nettement plus modéré et l'élargissement des discours des derniers manuels laissent imaginer une liberté accrue des jeunes dans la construction de leurs identités et de leurs croyance, nuancée toutefois par une valorisation ethnoculturelle tacite.

Dans le cas béninois, les curricula cachés sont analysés non pas dans les programmes et manuels, mais dans la mise en œuvre de ces derniers par les établissements catholiques. A la différence de ceux qui exercent dans des dispositifs laïques, les enseignants des écoles

3 La Grèce a adhéré à la CEE en 1981.

catholiques procèdent en effet informellement à des adaptations de l'Education physique et sportive (EPS) : le port des bijoux (dont les signes religieux) sont autorisés, les classes sont divisées par sexe, des mouvements de prières sont effectués avant et après l'EPS, les châtiments corporel sont utilisées pour inciter à l'apprentissage ou punir (à la différence des heures de « colle » des établissements laïques), les objectifs de séance de EPS sont formulés en adéquation avec les valeurs catholiques, etc.

Les deux textes soulignent ainsi comment des jeux langagiers et corporels, les jeunes sont incités à intégrer des normes et des représentations sans que celles-ci soient explicitées. L'existence d'un curricula caché, inhérent à tout curricula, prend dans le cadre de l'enseignement religieux une certaine importance dans le sens où les frontières entre les savoirs, la conscience et les normes y sont particulièrement ténues.

***Enseignement religieux et agency : de l'ambiguïté des églises en Amérique latine***

Enfin, les travaux de Sanchez et Garcia Palacios évoquent les usages que font les enfants et les jeunes de l'enseignement religieux en Amérique Latine. Sanchez montre que – contrairement à l'image véhiculé par l'enseignement religieux au Pérou- les jeunes d'un établissement secondaire catholique de la capitale présentent une posture de pensée critique et de mobilisation sociale. Le texte de Garcia Palacio a une position similaire en terme d'*agency* (même si l'auteur n'utilise pas non plus le terme) dans le sens où les enfants des familles tobas (peuple *Qom*) résidant dans une banlieue de Buenos Aires accèdent à une décision autonome face au adultes pour leur parcours religieux, bien qu'ils restent conditionnés par leur appartenance socio-ethnique.

Le cas étudié au Pérou a le mérite d'insister sur l'hétérogénéité de l'enseignement religieux (en l'occurrence catholique) dans un même pays. Dans cet Etat, la position de l'église catholique reste prégnante tant dans les décisions politiques, que de la vie quotidienne de la population[4]. Importée par la colonisation, elle a été l'instrument de la domestication du territoire varié (Amazonie, Altiplano, Côtes

4 La constitution de 1993 fonde un Etat laïque mais reconnaissant l'importance de l'église catholique.

imprégnées de cosmovisions), mais elle a également constitué un des lieux de débat international pour la réhabilitation de la dignité indigène (controverse de Valadolid au sujet de l'âme des « indiens » avec Bartholomé de las casa au 16ème siècle), puis des classes populaires (théologie de la libération au sujet de la pauvreté dans l'évangile avec Gutierrez au début du 20ème siècle). Dans un sens, l'étude de cas de Sanchez dans un établissement secondaire de Lima, alternatif et catholique, entre dans la lignée de cette ambiguïté de l'église catholique au Pérou. La monographie réalisée montre un établissement catholique de la capitale qui enjoint les jeunes à travailler dans les quartiers défavorisés, mais aussi à garder leur sens critique et leur liberté de décision. Ainsi, par exemple, la confirmation, qui constitue le principal rite catholique de passage social et religieux à l'âge adulte, n'est pas obligatoire pour les jeunes qui peuvent se déclarer agnostiques, athées, croyants non pratiquants. D'après l'enquête, leurs pratiques de la religion se réalise davantage au travers de méditations ou prières et d'actions sociales, que de rituels et de pratiques communautaires. La moitié des élèves interrogés considèrent que les cours de religion les relient à la réalité sociale conformément au projet éducatif de l'établissement. Leurs centres d'intérêts sont davantage tournés vers la pauvreté, la corruption ou le racisme, que vers la spiritualité ou la religion. Ils défendent davantage des valeurs de liberté de pensée, de bienveillance envers les proches, d'écologie et de tolérance, que de pouvoir économique et politique ou de conformité aux règles. A l'opposé de l'image véhiculée par l'Eglise dans le pays (perte de sens critique au profit de la foi, reproduction de l'ordre établi, désengagement de l'action sociale), le texte montre que l'enseignement religieux au Pérou n'est pas uniforme et peut même induire chez les jeunes des représentations opposées à sa réputation. A partir de cette étude de cas, l'auteur défend l'idée de développement d'une modernité qui n'inclut pas nécessairement la sécularisation.

L'étude de cas argentin, aborde l'éducation religieuse des tobas (*Qom*), habitants les faubourgs de Buenos Aires. Les Tobas, peuple semi-nomade pastoral pratiquant le chamanisme (affiliés au peuple guarani d'Argentine, Bolivie, Paraguay), ont longtemps résisté aux colons (razzias pour servitude et esclavage, rebellions et répressions sanglantes jusqu'en 1923) puis ont migré pour une bonne part afin de travailler dans les plantations de sucre, ou encore vivre dans les

banlieues des grandes villes. Ils ont en grande partie été convertis par des églises pentecôtistes acceptant un certain syncrétisme avec le chamanisme. Dans le quartier étudié, l'auteure montre comment les enfants vivent conjointement les rituels catholiques à l'école et les rituels évangéliques dans leur quartier. Dans cette situation, elle interroge la tension entre leur autonomie et leurs conditionnements. Dans la religion catholique, le baptême est considéré comme un rituel obligatoire très tôt en tant qu'intégration dans la communauté et de « salut externe » à la personne. Dans l'église évangélique, en revanche, le baptême est une prise de décision de la personne de « s'en remettre », de « changer », et est lié à une foi personnelle existante. Pour la religion catholique, c'est l'enfant qui faut évangéliser dès son plus jeune âge ; tandis que pour l'évangélisme, c'est à l'adulte que s'adresse symboliquement la conversion. Selon l'auteure, l'évangélisme correspond davantage à la construction socio-culturelle toba de l'enfance que la religion catholique. En effet, dans le processus d'enseignement-apprentissage toba, le principe de l'autonomie est particulièrement important. Il se note dans la liberté de mouvement et de décision des enfants dans certaines sphères. Ainsi dans les familles qui ont migré en ville, les enfants restent libres de pratiquer ou non les rituels évangéliques, ainsi que les rituels d'autres religions (catholique en l'occurrence) quelles que soient les options des adultes. Ils ne doivent pas non plus rendre compte de leurs avancées d'apprentissage de l'évangile, de la langue *qom*, ou du *monte* (nature, foret), compétences réservées aux adultes qu'on leur demandera de prouver seulement plus tard. Or si les enfants sont libres de pratiquer et de choisir leur foi, la plupart choisissent finalement l'évangélisme. Ce « choix » reste conditionné par leur appartenance socio-ethnique. En effet, à la différence des rituels catholiques enseignés à l'école, les rituels évangéliques ne sont pas séparés du quotidien. Ils représentent une identification tacite forte du peuple toba que l'enfant ne manque pas de percevoir, à la différence des rituels catholiques dont les toba sont parfois exemptés par les professeurs (en raison justement de leur appartenance ethnique). La religion catholique est associé par les familles toba à l'Etat comme un adjuvant historique du gouvernement pour « civiliser et domestiquer les aborigènes », tandis que l'évangélisme est perçu par opposition comme la foi de la libération. La religion catholique centralisée ne permet pas aussi bien

l'adaptation aux communautés que l'évangélisme fragmenté. Enfin, le caractère transcendant du catholicisme s'articule moins bien avec le chamanisme que l'évangélisme avec les guérisons, l'expression extatique et émotionnelle de la foi, et la communication directe et intime avec le non humain. Ainsi, les enfants tobas semblent libres de choisir leur foi grâce aux adultes de leurs familles qui les laissent faire leurs expérimentations, et aux professeurs qui ne les obligent pas à s'insérer dans la religion catholique. Mais ils subissent malgré tout largement le poids de leur appartenance socio-ethnique que les adultes des deux parts leur font ressentir.

**Conclusion**

Les études de cas présentées ici permettent de dépasser la vieille dichotomie - construite dés le 19ème siècle européen - entre enseignement scientiste éclairé et enseignement religieux obscurantiste. Elles montrent une multiplicité de situation complexes où l'enseignement religieux peut servir parfois à montrer aux apprenants l'existence de modèles sociaux qui ne reposent pas sur une économie matérialiste technicisée étayée par la science. Certains enseignements religieux développent ainsi des conceptions de la société et de l'enfance qui -sans nier les apports du logos- insistent sur la communauté et l'existence de groupes d'appartenance de proximité, dessinant un rapport au monde davantage relié au symbolisme et dans certains cas à la nature de façon plus symbiotique.

L'émancipation est alors pensée de manière hétérogène. Pour certains cas, il s'agit d'asseoir directement ou indirectement un contrôle social sur un groupe pour le libérer face aux envahisseurs et aux pays voisins (dans nos exemples, l'origine des affirmations historiques des enseignements coraniques, chrétiens orthodoxes et évangéliques). Pour d'autres, il s'agit d'émanciper l'individu par rapport à un système socioreligieux dominant (comme dans le cas du lycée alternatif péruvien inspiré de la théologie de la libération). Enfin, il s'agit parfois de chercher à concilier différents groupes sociaux pour laisser aux jeunes la liberté d'une multi-appartenance (dans l'intention de certains des acteurs des écoles coraniques modernisées par exemple).

Plusieurs points restent cependant délicats concernant le caractère potentiellement émancipatoire des enseignements religieux : (i) Tout

d'abord, *les acteurs qui décident* du contenu et de la manière dont les jeunes doivent apprendre le religieux. Nous avons vu que les affrontements tout comme les tentatives de conciliation ou de consensus ainsi que la multiplicité des acteurs transnationaux ne permettent pas des processus de décision associant vraiment les familles et les jeunes principalement concernées. (ii) Ensuite, *les modalités curriculaires* (allant de la mendicité à la didactique théologique). Les formes d'interactions d'enseignement-apprentissage ne favorisent pas forcément l'émergence d'une conscience claire de soi et du monde, en particulier en raison d'un manque de clarté sur l'usage du religieux et de carence d'explicitation des normes adoptées. Ceci ne permet pas à la fois l'expression de savoirs « dominés et inaudibles » (Bacqué, Biewener, 2015, p. 146), le respect de l'altérité et éventuellement la création de nouvelles connaissances. Les cas présentés montrent que le panel de savoirs, de modes de vie et de croyances a tendance à s'élargir, mais que cet élargissement favorise une hybridation non exempte d'un système de hiérarchisation des savoirs et de leurs porteurs (Jankowski, Lewandowski, 2018). (iii) Enfin, *le positionnement et les trajectoires des jeunes*. Ces derniers peuvent présenter une certaine distanciation face aux enseignements religieux dominants, et face à la variété des milieux socioreligieux qu'ils traversent, mais nous avons également observé que le poids des structures socio-ethniques reste important dans leurs cheminements.

De la sorte, la conscientisation des jeunes sur le monde au travers de l'éducation religieuse reste précaire dans le sens où, d'une part, c'est loin d'être l'objectif de tous les acteurs ; et que, d'autre part, les apprentissages associent rarement augmentation des connaissances, posture compréhensive, esprit critique et connaissance de soi. En outre, les jeunes générations de plus en plus mobiles et reliées à des sources d'informations variées développent des communautés, réelles et virtuelles, autonomes par rapport au monde adulte. Ces dernières échappent à l'enseignement religieux scolaire, familial et communautaire pour s'insérer dans une nébuleuse hétérogène du rapport au religieux dont il est difficile de savoir le sens, les conditionnements et les potentialités.

## Bibliographie

ARIÈS Philippe, 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 316 p.

BACQUE M-H., BIEWENER C., 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La découverte, poche, Paris, 176 p.

BECCHI Egle, JULIA Dominique (éds.), 1998, Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIIIe siècle à nos jours, Paris, Seuil, 548 p.

BOUCHARD N., 2006, L'éthique et culture religieuse à l'école, Québec, PUQ.

CAVAGNOUD R., 2011, Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima, 2011-1, Lima, IEP, IFEA, 438 p.

CAVAGNOUD R., 2013b, « The Quinceañera: Towards an Individualization of the Fifteenth Birthday Celebration for Young Peruvian Girls », AnthropoChildren, 2013-2, nº3, 16 p.

CAVAGNOUD R., DE SUREMAIN C.-É, LA RIVA GONZALEZ P., 2013, Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas, dossier thématique du Bulletin de l'Institut français d'études andines, 2013-1, vol. 42, nº3, pp. 323-585.

CHARLIER J.-É., 2002, "Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", Éducation et Sociétés-10, 95-111.

CORSARO William A., 2005, The Sociology of Childhood, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 358 p.

CROCHE S., 2014, « Introduction », Concurrence des discours de vérité à l'école, Education et sociétés, 1/ 2014 (n° 33), p. 5-14.

FREIRE Paulo, 1974 (1968), *Pédagogie des opprimés,* Ed. Maspero.

FREIRE Paulo, 2013 (1997), *Pédagogie de l'autonomie*, Éd. Érès.

GANDOLFI S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », Cahiers d'études africaines, vol. 43, 169/170, pp. 261-277.

GAUCHET M., 1985, Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 306 p.

GRELLIER I., 1994, Vers un réenchantement du monde ? , Autres Temps Année 1994, 43, pp. 63-77

JAMES Alan, PROUT Alan (éds.), 1997, Constructing and Reconstruting Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London, Routledge, 260 p.

JANKOWSKI F., LEWANDOWSKI S., 2018, « Apprendre, se positionner, créer : l'hybridation des savoirs au Sud », *Autrepart*, n°82/2017, pp. 3-15.

JENKS Chris, 1982, The Sociology of Childhood: Essential Readings, London, Batsford, 299 p.

JENKS Chris, 1996, Childhood, London, Routledge, 173 p.

LANCY David, 2008, The Anthropology of Childhood. Cambridge, Cambridge University Press.

LANOUE É., 2004, « Les écoles catholiques et la construction des « identités scolaires » en Côte d'Ivoire, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 3, p. 75-91.

LEFEBVRE S., 2010, « Jeunesse et religion : l'âge de la quête, depuis toujours ? » in Hamel, Pugeault-Cicchelli, Galland, Cicchelli (dir.), La jeunesse n'est plus ce qu'elle était, PUR, Le sens social, 408 p.

LAHIRE B. 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 272 p.

LEWANDOWSKI S., NIANE B., 2012, « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation, Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », MC Diop dir., Le Sénégal sous Wade.

LEWANDOWSKI S., 2015a, "De la enseñanza árabe-islámica al Vivir bien. Los modelos no occidentales de educación frente a las Políticas internacionales de lucha contra la pobreza", in Cavagnoud R., Lewandowski S. & Salazar C., 2015, « Lucha contra la pobreza y educación en Bolivia », Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines, vol. 44, no3.

LEWANDOWSKI S., 2015b, « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », in Henaff N., Lange M.-F., Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud, Revue Tiers monde, N°223, Juillet-sept.2015, pp. 67-91.

MALET R, SOËTARD M. coord., 2010, Politiques de diversité culturelle en éducation. Aspects internationaux, Education comparée, vol 4.

MATHIEU S., WILLAIME JP., 2005, *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 304 p.

MONTEAGUDO J.G., 2002, « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle », in Bézille H., Le Grand J.-L., coord., revue *Pratiques de Formations/analyses*, N°43, Université Paris 8, pp.49-65.

MEUNIER Olivier, 2007, « Les approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale », INRP, 99 p.

QVORTRUP Jens, 1993, Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, Vienna, European Center for Social Welfare Policy and Research, 163 p.

REDCO, 2006, Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo), Brussels: European Commission.

SIROTA Régine, 2005, « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolutions des positions théoriques au travers des prismes de la socialisation. » in Geneviève BERGONNIER-DUPUY (éd.) L'enfant acteur et/ou sujet au sein des familles, Paris, Érès, pp. 35-42.

SUNDAR Nandini, 2002, « « Indigéniser, indianiser et spiritualiser » l'éducation ? Tout un programme… » in Agrawal A. éd., « Les savoirs autochtones », Revue internationale des sciences sociales, sept 2002, N°173 : 413-425.

THORNE Barrie, 1993, Gender Play: Girls and Boys in School, New Brunswick N.J, Rutgers University Press, 237 p.

WOLFS, J-L., 2013, *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation?*, Bruxelles, De Boeck, 343 p.